

企業内教育に関する予備的考察⁽¹⁾ —— デューイ理論を手掛かりとして ——

吉 田 優 治

目 次

- I, はじめに—問題の提起—
- II, デューイの問題意識
- III, デューイの教育論
- IV, デューイ理論からの手掛かり
- V, 結びに代えて—今後の課題—
(主要参考文献)

I, はじめに—問題の提起—

企業内教育は、今日、多くの企業において実施され、定着したものとなっている。しかし、それについての研究は、いまだ十分に行われているとは必ずしも言えないように思われる。本稿は、企業内教育を以下に述べる問題意識に基づき、デューイ理論を手掛かりとして、企業内教育についての基本的理解を得ようとするものである。

-
- 1) 企業内教育という用語は、これまで主に企業において行われる教育を意味してきた。しかし、今日、企業内教育と並んで国家公務員や地方自治体職員を対象にした役所内教育も活発に実施されている。それゆえに著書は、今後、役所内教育を企業内教育とあわせて研究したいと考えている。そうした考えを持ちながらも、両者の共通点や相違点についての考察がいまだ不十分なことから、本稿では、研究の対象を企業内教育に限定して考察を進めていきたい。また、企業内教育という用語は、一般に企業外教育と区別して使用されてきた。企業内教育を論じるにあたって、企業外教育をどのように位置付けるかについても今後検討されねばならない問題といえよう。

人は、生まれてから死にいたるまで家庭、学校、企業、役所、地域社会などにおいてさまざまな教育を受ける。人は、それらの過程を通じて、知識(knowledge)を貯蓄し、技能(skill)や判断力(Judgement)を養い人格(Personality)を形成し、生きる方向性をつかみ取る。それゆえに、われわれの人生は、どのような教育をどのように受けるかに大きくかかわっていると言っても過言なことではない。豊かな人生を送りたいと願うなら、「良い教育とは何なのか」「それは人間にとってどのような意味があるのか」などを絶えず問い続けることが必要なように思われる。

しかし、これまでわれわれは、教育の場を学校教育にばかり限定し、その他の教育にあまり大きな関心を寄せてこなかったように思われる。ところが、今日、とりわけ企業において行われている制度的な教育は、それをどのように捉えるかの問題はあるにせよ、入社教育、管理・監督者教育、経営者教育などの階層別教育から、営業マン教育、技術者教育などの職種別教育、さらには国際化教育や退職準備教育にいたるまで、年々多様化、活発化の様相を示し、もはや企業で働く一人ひとりの人間にとって無視することの出来ない教育の一形態であるように思われる。

にもかかわらず、企業は、自らが行う教育を、企業の生産性や業績を上げることを目的に、企業で働く人々の忠誠心を高めたり、企業の維持や管理に必要と考えられる知識や技能を管理者や従業員に付与するための手段としてばかりとらえ、それが、教育を受ける人々にどのような影響を与え、どのような意味を持っているのかについて等閑視する傾向にあったように思われる。このことは、企業における教育を組織の側面からのみ一面的に把握しているに過ぎず、教育が本来持っている個人の成長という側面を十分に考慮していないように思われる。

また一方、実践においてのみならず、企業における教育についての研究は、アンリ・ファヨール(Henri Fayol, 1841-1925)が管理教育の必要性を指摘した⁽²⁾1916年以来、経営学における重要なテーマの一つであったが、これまで研究者、コンサルタント、教育担当者入り乱れ、企業の生産性や業績を上げるため

2) Fayol, H., *Administration Industrielle et Generale*, 1916,

Dunod, 1916. [都筑栄訳『産業並びに一般の管理』, 風間書房, 昭和33年.

佐々木恒男訳『産業ならびに一般の管理』, 未来社, 昭和47年. 山本安次郎

訳『産業ならびに一般の管理』, ダイヤモンド社, 昭和60年。]

に教育をどのように設計し、実施すべきかに大きなウエイトが置かれてきたように思われる。それゆえに、事例報告や教育技法の比較や紹介、アンケート調査の分析、教育担当者の経験談などが活発に行われてきたものの、企業における教育についての研究は、これまで技術論的なあるいはノウ・ハウ的な議論の域を脱することが出来なかったように思われる。

今日、われわれに求められていることは、企業における教育をどのように行なうかではなく、企業における教育が何であり、いかなる枠組で行われているのか、そして、それがどのような個人的意味を包含しながら、組織的意味を持っているのかを検討することのように思われる。本稿執筆の目的は、実践と研究における以上のような状況において、企業の成長という側面ばかりではなく、これまで実践や研究が等閑視してきた個人の成長という側面をあわせて考察することを通じて、企業における教育についてのより体系的な枠組みを把握することにあるのである。

以上のような問題意識から本稿では、今世紀を代表すると思われるアメリカの教育理論家・実践家であり、今日の教育学や教育実践に大きな影響を与え続けているジョン・デューイ(John Dewey, 1859~1952)の教育理論を考察することを通して、個人の成長という側面から企業における教育を検討し、企業内教育についての研究の枠組みづくりを行いたいと考えている。

本稿でデューイの教育理論を取り上げる主たる理由は、彼の主著と考えられる *Democracy and Education; An Introduction to the Philosophy of Education* 1916.⁽³⁾ (以下、『民主主義と教育』と呼ぶ)においてデューイが展開した教育論が、個人の成長の側面からばかりでなく、個人の成長を通じて組織の成長の側面をも論じていると考えらるることから、組織における教育を、教育学を越えた経営学の領域の問題としても論じるための枠組みを提供してくれると考えられるからに他ならない。また、このことは、企業における教育を、経営学と教育学から学際的に研究する可能性を示唆するものであり、新たな学問領域としての企業内教育論を構築するための予備的考察としての意味も持つものともいえよう。

3) Dewey, J., *Democracy and Education : An Introduction to the Philosophy of Education*, The Macmillan Co., 1916, [松野安男訳『民主主義と教育(上)・(下)』, 岩波書店, 1975年。]

そこでまずはじめに、デューイの教育理論の全体像を理解するために、デューイの抱いた問題意識を明らかにしたい。

Ⅱ、デューイの問題意識

ここでは、デューイの教育理論を考察するにあたっての予備的な考察として彼の教育理論が形成されるに至った研究の過程を検討し、彼の問題意識を明らかにしたい。しかし、デューイの膨大な研究をここで詳細に検討することは、現在の筆者の能力からも限られた紙面からも極めて困難なことから、これについては他の機会に詳しく論じる必要があると考えている。

デューイの生きた1859年から1952年のアメリカは、農業国から世界有数の工業国へと急激な変貌を遂げた工業化への時代であり、人々は以前にも増して組織とのかかわりを強め、そのなかで仕事をし、生活するようになった時期であったといえよう。デューイの問題意識は、そうした状況において、組織における主体的な存在としての人間の形成に向けられ、さらにその結果として教育理論構築へと彼を向かわせたのであった。そうしたデューイの問題意識の形成は、彼の研究の流れをたどることによってある程度理解することが出来ると思われる。

デューイは、1875年に入学したバーモント大学においてテキストに使用したハクスリー(T. H. Huxley, 1825-1895)の『生理学初歩』の「相互依存と相互関連的統一の観念—世界と人生を有機的統一としてとらえる観点—」から、進化論における有機体説を学び取った。しかし、彼は、同時に学んだコント(A. Comte, 1798-1857)の著作を通して、科学知識によって統制された社会の再組織化なる観念を得るに及んで、既存の環境に受動的に適応することを

4) Cf., 森田尚人『デューイ教育思想の形成』, 新曜社, 昭和61年。森田尚人稿「ジョン・デューイ—成長としての教育—」, 市村尚久編『現代に生きる教育思想・第一巻・アメリカ』, ぎょうせい, 1981年。田浦武雄『デューイとその時代』, 玉川大学出版部, 1984年。山田英世『J.デューイ—人と思想—』, 清水書店, 1966年, また、デューイの伝記資料には以下のものがある。Dewey, J. "From Absolutism to Experimentalism," in Richard J. Bernstein ed., *John Dewey: On Experience, Nature and Freedom*, 1960. John Dewey, 1939.

George Dykhuizen, *The Life and Mind of John Dewey*, 1973.

強調する進化論に批判的な姿勢を持つこととなった。このことは、彼に人間の主体性の形成という問題意識を強烈に生じさせ、その後のデューイの思想形成に大きな影響を与えることとなったと思われる。

大学を卒業したデューイは、ハイ・スクールで三年間教職に就いた後、1882年にジョンズ・ホプキンス大学院で哲学の研究を開始した。そこでデューイは、ヘーゲル主義者で哲学史研究者のモリス(G.S.Morris, 1840~1889)と出会い、主体的存在としての人間の形成という彼の問題意識をさらに鮮明なものとしたのである。そして、デューイは、主体的人間の形成を自己の研究の大きなテーマに据えたのである。そのことについて森田尚人教授は、以下のように論述している。

デューイがモリスに傾倒したのは、そのヘーゲル主義が、主体的な人間の経験はいかにして可能かというデューイの問題意識に対して、二元論に陥らず真に解決する方法を与えているように思われたからであろう。デューイは一方で、社会ダーウィニズムがアメリカ社会にもたらした人間を手段視し、客体化する風潮を厳しく批判し、それに対して人間理性の主体的・能動的側面を高調する観念論の立場を擁護するとともに、他方でヘーゲルの有機体説によって、精神と身体、理念と事実、普遍と個別を硬直した対立関係のもとにおく二元論を克服して、人間の生を全体的、主体的に把握しようとしたのである。⁽⁵⁾

その後デューイは、ミシガン大学での講義の必要に迫られて始められた倫理学研究によって彼の抱く問題意識をさらに鮮明なものにしていくことになった。それは、個人の主体性を社会状況との関連のなかで位置付け、両者の間を新たな関係からとらえようとするものであったといえよう。デューイは、*Outlines of A Critical Theory of ethics* 1891.⁽⁶⁾において倫理学を「論理学は行為をその全体性において、すなわち行為を行為たらしめているところの目的や、現実的意図との関連で把握する。」⁽⁷⁾と定義した。そして彼は、行為を、行

5) 森田尚人稿「ジョン・デューイー成長としての教育―」、市村尚人編『現代に生きる教育思想・第一巻・アメリカ』、ぎょうせい、1981年。330頁。

6) Dewey, J., *Outlines of a Critical Theory of Ethics*, 1981.

7) *Ibit.*, p.241.

為主体の側面と社会状況の側面の二側面からとらえ、それらのかかわりを「適応」の概念によって関連づけた。彼は、「適応」を、以下のように論述している。「真の適応とは自己自身の目的として、道德環境の維持・発展を意思するところからなる。……問題は、適応が——道德的意味をもつものなら——環境を自己自身にとっての現実につくりあげてを意味するのだ、ということを理解することである。……いずれにせよ、適応は外的なものへ信従することではない。それは主体の意思によってある種の実現することである。⁽⁸⁾」つまり、デューイは、行為を、社会状況をつくりあげる主体的な活動と捉えたのである。そうした理解は、二側面からなる理論的枠組みをアメリカ思想界にもたらし、行為を、固定的な社会状況に行為主体を順応させるという二元論を展開したスペンサー(H. Spencer 1820~1903)とは異なる考え方を示したものである。そして、その二側面の調整する可能性を、デューイは、実験学校に代表される教育実践や教育理論構築に求めたのである。

デューイのそうした問題意識は、彼が1896年から始めたシカゴ大学附属小学校、通称、実験学校(Laboratory School)についての成果をまとめた*The School and Society*, 1899.⁽⁹⁾ (以下、『学校と教育』と呼ぶ)の第二章「学校と子供の生活」においてより明らかにされる。彼の主張は、これまでの教育が、教師や教科書を中心として知識を一方的に与え、学習者を受動的な存在としていたことから、教育を学習者中心の自発的な活動の場に変えなくてはならないというものであった。これは、学習者を教育の客体としてではなく、教育の主体としてとらえようとするものであり、教育によって学習者を社会状況をつくりあげる主体的な活動者として育成しようというねらいがあったものと思われる。デューイは、それを伝統的教育に対するコペルニクスの発想の転換であるとして以下のように述べている。

私は旧教育の類型的な諸点、すなわち、旧教育は子どもたちの態度を受動的にすること、子どもたちを機械的に集団化すること、カリキュラムと教育方法が画一的であることを明らかにするために、いくぶん誇張して述

8) *Ibid.*, pp.313-314.

9) Dewey, J., *The School and Society*, revised edition, The University of Chicago Press, 1915, [宮原誠一訳『学校と社会』, 岩波書店, 1975年。]

べてきたかもしれない。旧教育は、これを要約すれば、重力の中心が子どもたち意外にあるという一言につきる。重力の中心が、教師・教科書、その他どこであろうとよいが、とにかく子ども自身の直接の本能と活動以外の所にある。それでゆくなら、子どもの生活はあまり問題とならない。子どもの学習については多くのことが語られるかもしれない。しかし、学校はそこで子どもが生活する場所ではない。いまやわれわれの教育に到来しつつある変革は、重力の中心の移動である。それはコペルニクスによって天体の中心が地球から太陽に移されたときと同様の⁽¹⁰⁾変革であり革命である。

デューイは、こうした彼の研究の流れの中で、社会的状況における主体的存在としての人間形成を、問題意識として成長・展開させてきたのである。森田尚人教授は、彼の問題意識以下のように論述している。

彼が問題にしたのは、人間がもはや普遍的理念の担い手としての主体ではあり得ず、手段として客体化、非人間化されていく社会状況の中で、人間の主体的契機を回復させることであった。すなわち、人間を自ら確信する理念をもった存在に、そしてその理念によって所与の現実を変革していく力をもった主体にまで形成することであった。そして、こうした人間形成への関心が、デューイに教育理論の構築へと向かわせたのである。⁽¹¹⁾

次にわれわれは、こうした問題意識を持ったデューイがどのような教育論を展開したのかを考察することによって、本稿執筆の目的である企業内教育を研究するにあたっての基本的枠組みを構築することにしたい。

10) *Ibit.*, p51.

11) 森田, *op.*, *cit.*, 323頁。

Ⅲ、デューイの教育理論

デューイは、教育をどのように捉えたのであろうか。そして、その理解は、前章で考察した彼の問題意識とどのようにかかわっているのであろうか。本章では、それらについて『民主主義と教育』の基本的枠組みを論じていると思われる第一章「生命に必要なものとしての教育 (Education as a Necessity of life)」に限定して考察し、企業における教育を論じるにあたっての手掛かりを得たいと思う。『民主主義と教育』は、デューイのそれまでの研究成果と実験学校での経験に基づくものであり、彼の教育論を理解するには欠くことの出来ない基本的文献といえよう。

1. 基本的な理解

デューイの教育論は、外的な力に対する生物と無生物の反応の相違を比較することによって、人間を含む生物の一般的な特徴を明らかにすることから始められた。彼によれば、無生物は外からの力に反応しないのに対して、生物は、外からの力を自己が存続の手段へと転換するという。デューイは、生物の特徴を以下のように論じている。

生物とは、生物を圧殺してしまうことになりかねないエネルギーを、かえて自己自身の活動の持続のために、征服し、制御するものなのである。生きるということ(Life)とは、環境への働きかけを通して、自己を更新して行く過程なのである。⁽¹²⁾

こうしてデューイは、生物を、外からの力を利用することによってエネルギーを蓄え、環境に働きかけることによって自己の活動を維持する存在と捉えたのである。彼の生物観は、行為を行為主体と社会状況の二側面から捉え、二者のかかわりを規定したデューイの倫理学研究に基づくものであり、彼の教育論を貫く基本的な枠組みになっていると考えられる。このことは、デューイの教育

12) Dewey, J., *Democracy and Education : An Introduction to the Philosophy of Education*, The Macmillan Co., 1916, pp.1-2. [松野安男訳『民主主義と教育(上)・(下)』, 岩波書店, 1976年, 12頁。]

理論が、それまでの問題意識や研究を基礎に論じられてたことを示しているのではないだろうか。

しかし、どのような生物であれ、環境への働きかけを通して自己を更新して行く過程を際限なく続けることは出来ない。そのため彼は、生殖作用によって別個の生物体を生み出し、生物は自らの生命を維持すると述べている。したがって、生物にとって生命の維持とは、一方で生殖作用に依存すると同時に、「生物体の必要に環境を絶えず再適合させて行く過程⁽¹³⁾」を意味するのである。

ところで、デューイによれば、人間の生命の維持には、肉体的な存続の問題とは別に、知識、技術、信念、理想、希望、幸福、不幸、慣行などの再生(re-creation)が伴う。それらは、社会集団(The social group)の更新(re-newing)を通じて維持される。デューイは、社会集団を通じて知識、技術、信念、理想、希望、幸福、不幸、慣行などを再生する手段を、最も広義の意味での教育と捉えるのである。彼は、教育の必要性とその機能を繰り返し以下のよう述べている。

社会集団を構成する各構成員が生まれ、そして死ぬ、という根本的な不可避の事実が教育の必要を決定するのである。一方には、集団の新たに生まれた成員――その集団の未来の後継者は彼ら以外にはいない――の未成熟と、その集団の知識や慣習を身につけている成人の成員の成熟との間には、著しい対象がある。他方には、これらの未成熟な成員が単に身体的に十分な数だけ保持されていなければならないだけでなく、彼らに成熟した成員の関心や目的や知識や技術や慣行を教えなければならないという必要がある。すなわち、さもなければ、その集団はそれ特有の生命を中止することになるだろう。⁽¹⁴⁾

文明の発達とともに、未成熟者の最初能力と年長者の規範や慣習との間のギャップは拡大する。……教育が、ただ教育だけがそのギャップを埋めるのである。⁽¹⁵⁾

13) *Ibit.*, p.2. [訳書, 12 頁。]

14) *Ibit.*, p.3. [訳書, 13 頁。]

15) *Ibit.*, p.3. [訳書, 13-14 頁。]

集団生活から消え去って行こうとしている社会の成員から集団生活の中へ入って行こうとしている成員への、この理想や希望や期待や規範や意見の伝達 (communication) なしには、社会の生命は、存続できないであろう。⁽¹⁶⁾

デューイによれば、人間の成長にとっての知識、技術、信念、理想、希望、幸福、不幸、慣行の再生は、生殖作用によって次から次へと生まれて来る未成熟な成員に対して、成熟した成員の知識、技術、信念や慣行を社会集団を通じて伝達することによって維持されるのである。一方、そのことは、伝達によって社会集団が維持されることも意味している。つまり、彼は、教育を、人間の成長およびそれを達成するために求められる社会集団の維持の手段と捉えたのである。このことは、社会集団において手段として客体化される個人に、主体的契機を回復させ、所与の現実を変革していく力を持った主体に育成しようとする問題意識を抱くデューイの教育理論の中核を示すものである。

ところでデューイにとって教育は、学校などの制度的な機関で行われているものだけでなく、伝達が行われるすべての社会集団において行われるものと理解されるのである。「結局のところ、社会の生命はその存続のために教えたり学んだりすることを必要とするばかりでなく、共に生活するという過程そのものが教育を行うのである。その過程によって、経験が拡大され、啓発される、想像力が刺激され、豊かにされる。⁽¹⁷⁾」実際、未発達⁽¹⁷⁾の社会集団には、制度的な教育は、ほんのわずかししか認められない。デューイによれば、未発達の社会集団での教育は、以下のように行われている。

未開な集団では主としてその集団に対する大人たちの忠誠を保持するための共同生活と同じ種類の共同生活によって、必要な性向を子供達に教え込む。未開な集団には、若者を社会の敢然な成員に仲間入りさせるための成人式に関連するもののほかには、教授のための特殊な機関も教材も制度も存在しない。たいていの場合、未開の集団は、子どもたちが、年長者の

16) *Ibit.*, pp.3-4. [訳書, 14頁。]

17) *Ibit.*, p7. [訳書, 18頁。]

行っていることに参加することによって、大人たちの慣習を学びとり、大人たちの情緒的態度や観念の蓄積を習得することをあてにしているのである。⁽¹⁸⁾

その意味から、未開な社会では、共同生活や狩猟や儀式が教育としての役割を担っていたと考えられる。このことは、今日の進歩した社会においても変わることなく存在する教育の一形態であると考えられる。

2, 制度的な教育

しかし、文明が進歩し、社会集団の成員のなかの成熟者と未成熟者との間のギャップが拡大すると、それを社会集団における日常的な伝達行為で埋めることは困難になる。そこに、制度的教育 (formal education) の必要性が生じて来るのである。デューイは、文明が進歩した社会集団における制度的教育について「直接的な教授や学校教育」と簡略に定義するとともに、その必要性について以下のように論じている。「意図的な機関—つまり学校—およびはっきり決まった教材—つまり学科—が案出される。そして、一定のことを教えるという仕事が、特別な人々の集団に委任されるのである。そのような制度的な教育なしには、複雑な社会の資産や業績のすべてを伝達することは不可能である。さらにまた、書物や知識の記号が習得されるのであるから、そのような制度的な教育は、子どもたちが、もし他の人々との非制度的な共同生活において偶然に訓練を受け取るという状態に放置されていたならば、近づくことのできないような種類の経験をうる道をひらくわけである。」と。⁽²⁰⁾

ところでデューイは、制度的な教育の必要性を論述する一方で、その危険性についての指摘を行っている。彼は、制度的教育が、抽象的 (abstract) で、現実ばなれ (remote) し、生気のない (dead) ものになりやすいものであることを論述している。彼によれば、進歩した文化における制度的教育は、記号によって表される専門的知識によって行われるため、それだけで一つの独立した世界を形成し、単に学校で通用する主題に過ぎなくなってしまうという危険が常に

18) *Ibit.*, pp.8-9. [訳書, 20-21頁。]

19) *Ibit.*, p.8. [訳書, 20頁。]

20) *Ibit.*, p.9. [訳書21-22頁。]

付きまとうというのである。こうした傾向は、学校教育が発達し、学問の専門家が生み出されるとますます強まることになるだろう。そうした理解に基づきデューイは、以下のように論じる。

このようにして、われわれは教育というものの通俗的な概念に達する。すなわち、それは、教育の社会的必要性を無視し、意識生活に影響を及ぼす人間のあらゆる共同生活と教育とが同一であることを無視して、現実ばなれした事柄についての知識を知らせることと教育とを同一視し、言語記号を通して学問を伝えること、つまり読み書き能力の修得と教育とを同一視することになるのである。⁽²¹⁾

彼は、制度的な教育における現実ばなれした抽象性を指摘し、制度的教育が、現実に即した具体的で生气溢れるものとなることを求めたのである。

以上われわれは、デューイの教育理論を考察してきた。これまでの考察からデューイ教育論の基本的枠組みとして、第一に、最も広い意味での教育を、個人の成長およびそれを達成するために求められる社会集団の維持の手段であり、社会集団における伝達過程と捉えること、第二に、文明の発達にともない、教育は制度的教育を必要とすること、そして第三に、制度的教育は、非制度的教育を補完するものであり、それは現実から遊離してはその本来の機能を果たすことができないこと、などを挙げることができよう。

次に、こうしたデューイの教育理論が、企業内教育の研究にどのような手掛かりを与えてくれるかについて検討してみたい。

21) *Ibit.*, p.10. [訳書, 23 頁。]

IV, デューイ理論からの手掛かり

まずはじめに、われわれは、デューイの教育理論によって企業内教育を論じることが適切か否かを検討しなければならないだろう。彼は、制度的教育を論じるにあたり、その教育対象を「若年者 (the young)」, その実施機関を「学校(school)」, そして学校で行われている教育を「学校教育 (schooling)」と表現し、制度的教育の範囲を「学校教育」に限定しているかのように思われる。このことは、デューイの教育理論が、企業内教育を論じるにあたっての基本的枠組みとならないことを意味するものなのであろうか。

筆者は、以下の二つの理由から、デューイの教育理論は、企業内教育を論じるにあたっての基本的枠組みになると考える。二つの理由とは、(1)『民主主義と教育』が出版された1916年当時のアメリカにおいて、企業内教育は、学校教育に比べてそれほど普及しているとは言えない状況にあった⁽²²⁾。そのため、企業内教育へのデューイの認識は、著しく低いものであったと考えられる。その結果、彼は、制度的教育を学校教育に限定してしまったのであり、企業内教育を制度的教育として認めていなかったわけではないと考えられる。さらに、(2)デューイが制度的教育を定義するのに用いた「直接的な教授や学校教育」あるいは「意図的な機関—つまり学校—およびはっきり決まった教材—つまり学科—」などの表現は、学校教育は無論のこと、企業内教育をも説明し得ると考えられる。それゆえに、筆者は、デューイのいう制度的教育には、学校教育とともに企業内教育が含まれるものと考ええる。

22) cf., 19世紀末葉から20世紀頭にかけてのアメリカにおけるの企業内教育訓練については、以下の文献において詳述されている。

(1). Morse, S.W., *Employee Education Programs : Implication for Industry and Higher Education*, ASHE・Higher Education Research Report No.7, Association for the Study of Higher Education, 1984. pp.5-11.

(2). Eurich, N.P., *Corporate Classrooms: The Learning Business*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1985. pp.25-45. [田代空監訳『人材育成アメリカ企業の新戦略』, 日本生産性本部, 1987年, 65-88頁。]

(3). 平沼高稿「アメリカ企業内教育・訓練管理の史的構造—19世紀末葉から1920年代まで—」, 『経営論集』(明治大学), 第33巻, 第4号, 1985年, 25-60頁。

さらにデューイは、最も広い意味での教育を、個人と社会集団の生命維持の手段、あるいは社会集団における伝達過程と捉えている。それゆえに、彼の教育理論は、学校教育を含めて、伝達過程を持つすべての社会集団にあてはまるものといえよう。このことは、デューイの教育理論が、企業という社会集団において行われる教育を論じるにあたっての基本的枠組みとなることを意味するものと理解できよう。

前章の最後において明らかにしたように、デューイ教育理論の基本的枠組は、第一に、教育を、個人の成長およびそれを達成するために求められる社会集団を維持する手段であり、社会集団における伝達過程と捉えること、第二に、文明の発達にともない、教育は制度的教育を必要とすること、そして第三に、制度的教育は、現実から遊離してはその本来の機能を果たすことができない、などであった。企業内教育を、デューイの教育理論を手掛かりとして考察すれば、以下のようなことが指摘できるのではないかと考えられる。

- 1, 教育が、個人の成長および社会集団の生命を維持する手段であり、個人の成長を実現する過程において組織の維持がはかれると理解するならば、われわれは、実践面においてのみならず研究においても、企業内教育を組織の維持の観点からばかり捉えるばかりではなく、それを受ける個人の成長の観点からも捉えなければならないのではないだろうか。第一章において指摘したように、今日の企業内教育は、あまりにも企業の業績や生産性を向上させるための手段に偏り過ぎ、個人の客体化を無意識のうちに助長してしまっているのではないのかとの危惧を抱かせる。筆者は、企業内教育に企業の業績や生産性を向上させる側面があることを認めるものではあるが、それと同時に、その前提として個人を成長させる側面があることも無視すべきでないと思う。そして、そうした教育理念に基づき教育を行い、教育についての研究を進めることが必要なように思われる。
- 2, 教育を、社会集団におけるすべての伝達過程と捉えるならば、企業内教育をコミュニケーションの視点から捉え直すことが有効なのではないかと考える。現代経営学の創始者と考えられるチェスター・バーナード(Chester

I. Barnard, 1886~1961)は、組織の成立の三要素として、共通目的、貢献意欲、伝達を挙げ、伝達を人々に共通目的を知らせ、その達成に向けての貢献意欲を引き出すものと捉えている。⁽²³⁾それゆえに、われわれは、企業内教育を論じるにあたり、バーナードの組織論を、一つの有力な手掛かりとして考えることができるのではないかと考えられる。

- 3, 組織の規模が拡大したり、組織内外の環境が複雑化すれば、社会集団は制度的教育を必要とするだろう。そのことは、組織に、制度的な伝達過程が組織規模の拡大や組織内外の環境の複雑化によって求められることを示しているといえよう。
- 4, 今日、企業内教育は、学校教育をはじめとする制度的教育に比べて、現実的な内容の教授を行っていると考えられる。その意味で、今日の企業内教育は、デューイが指摘するところの形骸化した教育にはなっていないように思われる。しかし、問題は、あまりに現実的過ぎて、組織の業績や目的ばかりを追い求める傾向が顕著になり、教育が本来持っている個人の成長という側面を見失っているのではないと思われる。
- 5, 結局のところ、企業内教育は、現代経営学、特に、現代組織論および現代管理論が求めるところの個人と組織の統合の問題を内包しており、現代経営学の一領域が研究対象としてその基礎理論を構築していかなければならないものと考えられよう。そして、その手掛かりとしては、コミュニケーション論が最も有効的のように思われる。

23) cf., Barnard, C. I., *The Functions of the Executive*, Harvard Univ. Press, 1983年。バーナードは、協働の維持を、公式組織の成立によって論じた。それによれば、公式組織は、共通目的、貢献意欲、伝達の三つの要素によって成立する。このうち伝達という要素は、協働に貢献しようとする人々に共通目的を伝える過程であり、人々にいつ、どこで、何をすればよいのかを伝える働きを持っている。もし、適切な伝達が行われなければ、人々は自分勝手に行動し、混乱が生じ公式組織の成立は困難なことになるだろう。したがって、公式組織における伝達は、貢献意欲と共通目的を結びつける重要な役割を担っており、どのような公式組織にも存在し、協働の維持・発展を支えているといえよう。

V, 結びに代えて－今後の課題－

筆者は、本稿執筆の目的を第一章において以下のように論述した。

今日、われわれに求められていることは、企業における教育をどのように行うかではなく、企業における教育が何であり、いかなる枠組で行われているのか、そして、それがどのような個人的意味を包含しながら、組織的意味を持っているのかを検討することのように思われる。本稿執筆の目的は、実践と研究における以上のような状況において、企業の成長という側面ばかりではなく、これまで実践や研究が等閑視してきた個人の成長という側面をもあわせて考察することを通じて、企業における教育についてのより体系的な枠組みを把握することにあるのである。

筆者は、以上のような問題意識に立ち、デューイの教育理論を考察することを通じて、企業内教育を論じるにあたっての基本的枠組み、言い換えれば企業内教育の基礎理論を構築するための予備的考察を行ってきた。教育学を基本的に理解していない筆者にとって、デューイの教育論に対する理解は、必ずしも十分なものであったとはいえなかったかもしれない。しかし、それによって筆者は、企業内教育を研究するにあたって、前章で論述した幾つかの手掛かりを得ることができたのではないかと考えている。今後の課題は、デューイの教育論に対する理解をさらに深化させるとともに、前章で論述した幾つかの手掛かりを、企業内教育理論の基本的枠組み、あるいは基礎理論として、どのように経営学の一領域として体系化していくかにあるように思われる。

(主要参考文献)

- 1, Barnard, C. I., *The Functions of the Executive*, Harvard Univ. Press, 1938. [山本安次郎・田杉競・飯野春樹訳『新訳 経営者の役割』, ダイヤモンド社, 1968年。]
- 2, Dewey, J., *The School and Society*, revised edition, The University of Chicago Press. 1915. [宮原誠一訳『学校と社会』, 岩波書店, 1957年。]
- 3, Dewey, J., *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, The Macmillan Co., 1916, [松野安男訳『民主主義と教育(上)・(下)』, 岩波書店, 1975年。]
- 4, Fayol, H., *Administration Industrielle et Generale*, 1916. [都筑栄訳『産業並びに一般の管理』, 風間書房, 昭和33年. 佐々木恒男訳『産業ならびに一般の管理』, 未来社, 昭和47年. 山本安次郎訳『産業ならびに一般の管理』ダイヤモンド社, 昭和60年。]
- 5, 森田尚人『デューイ教育思想の形成』, 新曜社, 昭和61年。
- 6, 森田尚人「ジョン・デューイー成長としての教育ー」, 市村尚久編『現代に生きる教育思想・第一巻・アメリカ』, ぎょうせい, 1981年。
- 7, 田浦武雄『デューイとその時代』, 玉川大学出版部, 1981年。
- 8, 谷口忠顕『デューイの人間論』, 九州大学出版会, 1982年。
- 9, 日本デューイ学会編『民主主義と教育』, 玉川大学出版部, 1969年。
- 10, 山田英世『J・デューイーー人と思ひー』, 清水書店, 1966年。
- 11, 村井実『教育思想ー教育の歴史をつくった人びとー』, 放送大学教育振興会, 1985年。
- 12, 杉浦宏『デューイの自然主義と教育思想』, 明治図書, 1983年。
- 13, 杉浦宏『教育科学の本源』, 清水弘文堂書房, 1971年。
- 14, 杉浦美朗『デューイにおける探求としての学習』, 風間書房, 1984年。